

メディア教育概念の変遷

著者名(日)	佐賀 啓男
雑誌名	メディア教育研究
巻	1
ページ	167-183
発行年	1998
URL	http://id.nii.ac.jp/1146/00000222/

メディア教育概念の変遷

佐 賀 啓 男

メディア教育 (media education) は、教育におけるメディアや情報テクノロジーの利用と密接な関連を保ちながらも、その実践的文脈ではメディアによる教育とは区別され、「メディアについての教育」と考えられてきた。しかし、最近における情報テクノロジーの進展は、伝統的なメディア教育観に影響を与えている。そこで、本稿は、これまで、メディア教育の概念がどのような変遷を経てきたかのあらましを把握することを目的とした。そのための材料として用いたのは、西ヨーロッパと北米における1970年代おわりから90年代はじめにかけての報告書、手引書、雑誌論文等であるが、主たる関心を、国際映画テレビジョン協議会 (IFTC) が示した定義、スコットランドとフランスの教育実践、及び、アメリカの視覚リテラシーの教育実践に置いた。これらをとおして、メディア教育の概念の変遷をたどり、その実践の評価にふれたうえで、新たな情報テクノロジー、とくにコンピュータとそのネットワークの教育利用が伝統的メディア教育観に与えている影響を指摘し、それらが融合する可能な方向を示唆した。

キーワード

メディア教育、視覚リテラシー、批判的テレビ視聴、視聴覚教育、教育工学

はじめに

世界の多くの国々で、その範囲や内容の水準・性格には差があるにせよ、メディア教育 (media education) が実践されている。この分野は、教育におけるメディアや情報テクノロジーの利用と密接な関連を保ちながらも、その実践的文脈では、「メディアについての教育」と考えられてきた。メディアを用いた教育ないしメディアによる教育とは区別されてきたのである。しかし、最近における情報テクノロジーの進展は、メディアによる教育の側面に新たな可能性をもたらすとともに、伝統的なメディア教育観に影響を与え始めている。そこで本稿は、これまで、メディア教育の概念が

どのような変遷を経てきたかのあらましを把握することを目的とする。変化することが予想される概念に関して、その由来を記録に留めておきたいという動機がその背景である。そのための材料として用いるのは、イギリスを中心とする西ヨーロッパ、及び、北米における1970年代おわりから90年代はじめにかけての報告書、手引書、雑誌論文等であり、筆者のその間の短い滞英・滞米中に知りえたものに片よっている。また、メディア教育は主として教育実践を基盤とする用語であって、しかも実践の中心は初等中等教育である。「メディア研究」を提供する大学は諸外国に多くあるものの、そのなかで「メディア教育」が学術用語として確立されているわけではない。さらに、その伝統的概念が新たな情報テクノロジーによってゆきふられているという事情がある。これらは本稿の記述を制約しており、その標題に「メディア

教育概念の変遷」とあっても、本稿がそれについての唯一の可能な記述であるというわけではない。

1. メディア教育の伝統的概念

メディア教育は、国語、数学、理科等の教科として確立された領域ではなかったために、その教育の場への普及が迅速に進んだわけではない。たとえば、1970年代のおわりにイギリスのある教師は次のように述べた。「それはまだ新しく未知の分野であるために、あなたがそれをカリキュラムに組み入れようとすれば、抵抗よりも無関心にたち向かうことが多い。それは試験ができる科目ですかとか、どうやって教えるのですかという質問にあなたは答えなければならない」(Radeliffe, 1979)。スクリーン・エデュケーションあるいは映画教育の先進国であるとは一般には認識されているイギリス（たとえば、映画・テレビジョン教育協会 [SEFT] の雑誌に 'Screen Education' がある）でも、メディア教育の普及は容易ではなかった。

ここで、現在にいたるメディア教育の萌芽は、第一次世界大戦のすぐあとにパリで生まれた「シネ・クラブ」であるといわれる (Bennett, 1977)。学校の課外活動として、青少年にすぐれた映画作品を鑑賞する機会を与えた活動である。その後、イギリスにはスクリーン・エデュケーションの流れが生じた。これらの歴史的動向を背景に、メディア教育の成立に大きな要因となったのはテレビジョンの出現であろう。その子どもに与える影響に広く関心がもたれ、1950年代にはイギリスで世界初といわれるテレビの子どもへの影響調査が実施された (Himmelweit, et als, 1958)。このような潮流はユネスコの着目するところともなり、そのシリーズ刊行物のひとつ「マスコミュニケーションに関する諸報告」のなかで、1964年にはシリーズ42『スクリーン・エデュケーション：映画とテレビへの批判的アプローチを教える』(UNESCO, 1964)、1977年にはシリーズ80『教育におけるメ

ディア・スタディーズ』(UNESCO, 1977) が刊行されている。このようなユネスコの活動を中心となって支えてきたのは、その所管する国際公益法人、IFTC (International Film and Television Council、国際映画テレビジョン協議会、本部はパリ、ユネスコ内) である。

IFTC によるメディア教育の定義

メディア教育という用語が使われる以前、主に映画についての教育を指してスクリーン・エデュケーションという用語が用いられていたが、それは徐々にテレビにも拡張され、ノルウェーのオスロで1962年に開かれたユネスコ主催の「映画・テレビ教育に関する国際集会」(The International Meeting on Film and Television Teaching) では、その用語を「映画及びテレビという強力で豊かな可能性のあるメディアに対して、大人と子どもの双方が批判的かつ鑑賞的に反応するための教育」と規定している (UNESCO, 1964, p.77)。その後、より包括的な形でメディア教育の実践的概念を確立したのはパリの IFTC であろう。その1973年6月の専門家会議によって提出された定義 (IFTC, 1973 in UNESCO, 1977, p.3) は次のとおりである。

「メディア教育とは、現代のコミュニケーション及び表現メディアの、そして、それらについての研究、学習及び教授であり、教育の理論と実践の中で、特定の自律的な知識の領域として位置づけられ、数学や科学、地理といった他の知識領域の教授・学習のための補助具としてのメディアの利用とは区別される。」

明らかにここでは、メディアを教育・学習の内容としてとらえている。また、IFTC は、1979年9月に開いた専門家会議で上の定義に修整を加え、次の定義を提示した (IFTC, 1979 in UNESCO, 1984, p.8)。

「メディア教育が含むのは、すべてのレベル(初等、中等、高等教育、及び、成人、生涯教育)におけるメディアについてのあらゆる方法の学習と

教授であり、すべての状況において、実際の技術的教授内容としてのメディアの歴史、創造性、その利用と評価であり、また、メディアが社会で占めている位置、その社会的影響、メディアによるコミュニケーションの意義、参加、それらがもたらす知覚の様式の変容、創造的作業の役割とメディアへのアクセスである。」

先の定義をおし進めて、メディア教育の内容とすることがらを一般的なレベルで列記していることが特徴となっている。この一連の定義は、後述するイギリスの SCET（スコットランド教育工学会）や BFI（英国映画機関）などの考え方と軌を一にし、西ヨーロッパ的なメディア教育の伝統の形成に寄与したものと思われる。たとえば、その後、BFI は、現在でもイギリス国内で広く受け入れられているメディア教育の定義を次のように示している (BFI, 1989; 1991)。「メディア教育は、メディアを批判的に理解することをねらう。それは、テレビ、映画、ラジオなどの現代のマスメディアを問題にする傾向をもつが、当然、本を含むすべての社会的な表現とコミュニケーションの形態に拡張される。それは、批判的な学習と実地的な学習をとおして、学習者のメディアに関する知識を拡大することをめざす。それは、メディアの内容と、その制作及び受容に含まれるプロセスを理解し評価することができる、より有能な消費者をつくり出す。さらにそれは、広い範囲のメディア産物を要求し、おそらくその制作にも貢献する、より積極的に批判的なメディア利用者を産み出すことをめざす。」

2. 関連する諸概念

なお、メディア教育には他の多くの類縁的な用語・概念がある。そのうちの一群は、テレビやコンピュータなどのメディアの名称に文字の読み書き能力をさす「リテラシー」をつけたものであり、それらを包括して「メディア・リテラシー」という用語がたびたび用いられる。最近では、特に「コ

ンピュータ・リテラシー」が大きな関心事となっている。また、多くのメディアによる表現の重要な要素である映像メッセージないし視覚チャンネルを強調した「視覚リテラシー」(visual literacy) という用語も、とくに北米で多く用いられている。我が国には、「情報リテラシー」や「情報教育」という用例もある。一方で、とくにテレビの強い影響力に焦点をあてた「批判的テレビ視聴」(critical television viewing) と呼ばれる教育プログラムがアメリカを中心に実践されてきた。これらの用語のうちから、以下ではもっとも早い時期から用いられてきた「視覚リテラシー」をとりあげ、アメリカの「視覚リテラシーに関する全国会議」によるその定義を引用してみよう (AECT, 1972, p. 7)。

「視覚リテラシーとは、視ること、そして同時に他の感覚経験を用い、それらを統合することによって人間が開発することのできる一群の視覚的能力をさす。これらの能力の発達、通常の人間にとって基本的である。それが開発されれば、人は、環境で出会う視ることのできる行為や自然ないし人工のシンボルを弁別し解釈することのできる、視覚的能力を備えた (visually literate) 人物になることができる。これらの能力を鑑賞的に用いることをとおして、人は視覚コミュニケーションのすぐれた作品を理解し楽しむことができる。」

また、IVLA (国際視覚リテラシー学会、本部はアメリカ) が後にまとめた視覚リテラシーの教育実践に関する事例集の中では、ペットらによる次の定義が採用されている。すなわち、「視覚リテラシーとは、視覚的記号を用いるコミュニケーションに関するさまざまな理論的概念と実際の考察を記述するために新しく作られた用語である。これらの視覚的記号は、静止写真、グラフィック・イメージ、映画、テレビジョン、サイン言語、ブリス分類法、国際間身振り言語を含んでいる」(IVLA, 1982, p.1)。これらの定義を先の IFTC のものと比べてみると、IFTC のメディア教育についての考え方が、社会におけるコミュニケーショ

ン・メディアの諸側面とそれに対する批判的吟味を強調しているのに対して、IVLAの視覚リテラシーについての考え方は、より基本的な人間の視覚情報処理を強調している。

3. メディア教育概念と関連概念の整理

ここで、上のIFTCのメディア教育の定義と他の類縁的な用語を踏まえながら、教育における学習目標とメディアと学習者との関連のしかたを報告者なりにあらためて考えてみよう。図1が、そのための概念図である。

IFTCの定義に典型的に見られるメディア教育は、図1における第3の事態に該当するが、教育におけるメディアの利用に関して、より一般的に了解されてる様態は第1の事態であろう。すなわち、ある教科のある単元を学習するために映画やテレビ番組、事典やスライドなどが用いられる。これが第1の事態であり、ここでは、メディアが教育・学習のための手段・方法となっている。視聴覚教育や教育工学、あるいは一般に教育方法と呼ばれる研究分野におけるメディアの位置づけのほとんどは、この事態のようである。一方で、子どもまたは学習者がある学習目標を追及するのに、たとえば、OHPシートに調べた結果を表現したり、ビデオ・カメラで事象を観察・記録したりする。これが、第2の事態であり、ここでは、メ

ディアが学習者の道具となる。同時に、メディアからの受容よりもメディアを用いた表現が強調される。最近におけるコンピュータの利用形態のなかにも、この事態に合致する形態がある。すなわち、後述する「知的ツール」としてのコンピュータの利用である。ここで、比喩的にいうなら、第1の事態では、メディアが学習者の前にあるのに対して、第2の事態では、メディアが学習者とともにある。

これらに対して、第3の事態では、メディアが学習目標そのものになっている。いいかえれば、メディアが教育・学習の内容となる事態であり、メディアそのものが対象化される。ここでは、教授・学習の手段であったテレビやOHP、映画、ビデオ、写真、コンピュータなどのメディアをめぐる諸側面が、教授・学習の目標・内容に切り替わる。上のIFTCによるメディア教育の定義は、この事態に合致する。これらの事態にあえて名前をつけてみれば、第1の事態が「メディアによる学習」、第2の事態が「メディアをとおした(メディアをつかう)学習」、第3の事態が「メディアについての学習」のようになろう。

なお、これらの区別はもとより一般化のしすぎである。というのは、学習目標にしてもメディアにしても、その含む要素は多様であるし、それぞれの事態で強調される要素は必ずしも同一でないからである。また、第3の事態の教授活動を第1

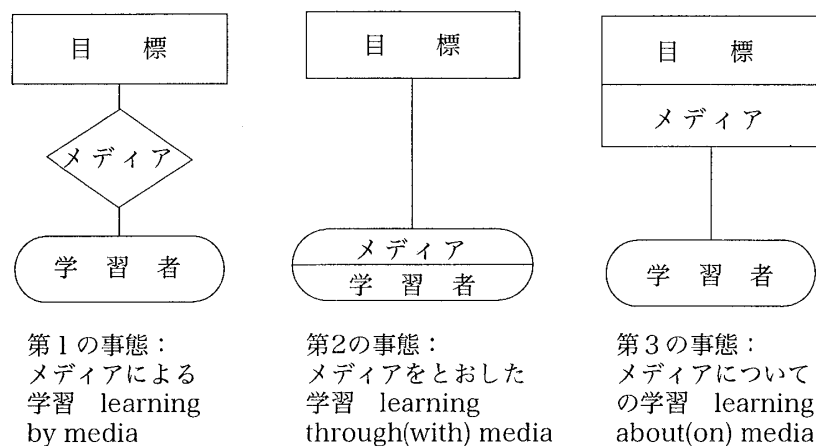


図1 学習目標とメディアと学習者との関連

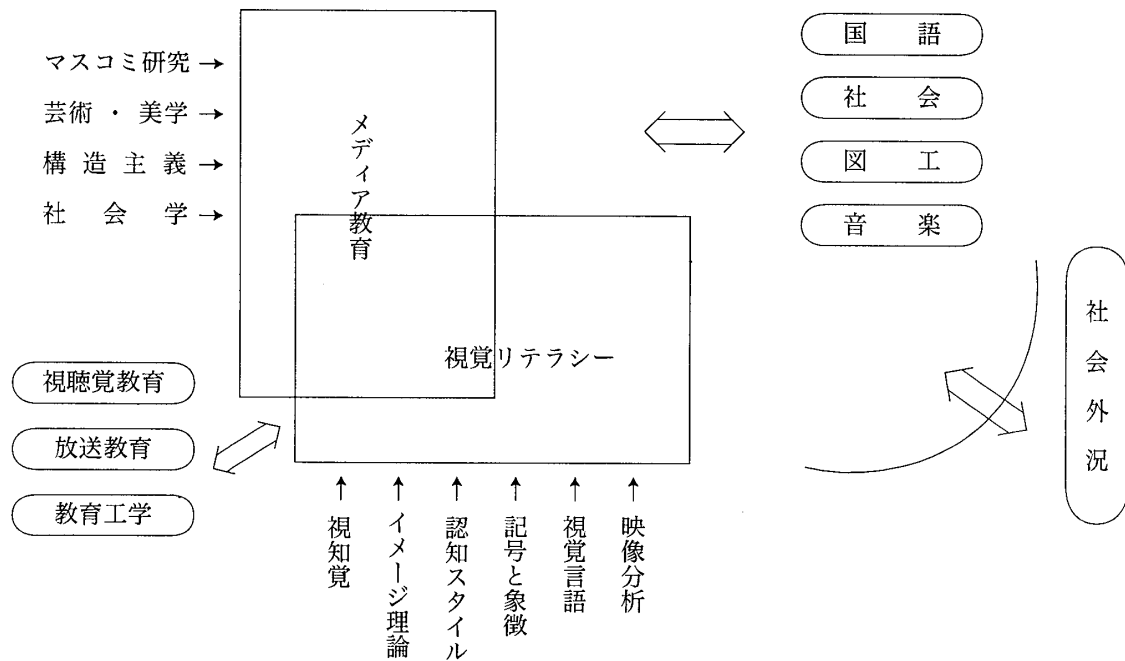


図2 メディア教育の周辺領域

の事態で行う（たとえば、メディアについて論じたテレビ番組を視聴する）こともできれば、第2の事態で実践する（たとえば、ビデオ作品の創作をする）ことも可能である。それらの経験が、より自覚的なメディアへの接し方を学習者に促すという形で、第1の事態での学習に波及することも期待される。このように多様な相互関係がありうるけれども、上の区別は、メディア教育の性格を把握し実践を導く上では有効であろう。

一方、メディア教育と視覚リテラシーの関連はどのように考えられるであろうか。視覚リテラシーに関する先のIVLAの考え方をもとに、視聴覚教育などの関連領域も含めてそれらの関連を整理してみたのが図2である。

図2において、メディア教育と視覚リテラシーとは重なりあう部分を多くもっている。これは、現代のコミュニケーション・メディアの多くがその表現要素として視覚的映像を多く含むからであり、視覚リテラシーの問題関心からしても、それが必要とされる場面は現代のコミュニケーション・メディアと対面する場面だからである。この重なり合う部分を中心としながら、メディア教育

は社会科学的な方向づけをもち、視覚リテラシーの方は心理学的な方向づけを備えていると考えられる。両者に共通するのは、おそらく芸術や視覚デザインの分野であろう。なお、社会科学的な方向づけからは、図の左上部にある諸領域が、メディア教育という概念の成立に影響を及ぼした（後述のスコットランド教育工学カウンシルの議論による）。心理学的な方向づけからは、図下部にある諸領域が視覚リテラシーという概念と関連する（IVLAの報告による）。

一方で、メディア教育及び視覚リテラシーとごく近いところで今まで研究と実践を積み重ねてきた既存の領域が、図左下部に示される視聴覚教育、放送教育、教育工学といった領域である。これらの領域の関心の中心は、教育・学習とメディアの関係である。従来のはほとんどの場合、これらの領域におけるメディアは先の図1における第1の事態、すなわち、教育・学習の方法・手段として扱われてきた。しかし、視聴覚教育の分野においては、研究の中心を言語・非言語を含むメッセージの意味的特性に置いたために、多様な隣接領域とかかわりながら、メディア教育の成立とごく近い

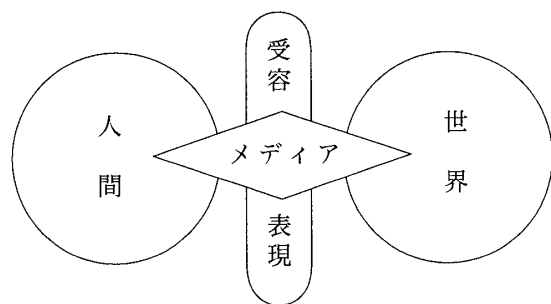


図3 人間とメディアと世界

ところで研究と実践をつみ重ねてきた。

また、メディア教育が学校教育における既存の教科と関連を有する側面は、図2の右上部に示される。国語における理解や表現、社会科におけるマスメディアの機能、図工や音楽の表現・鑑賞・創作といった諸目標にメディア教育が関連をもっている。イングランドの中等学校を対象にしたBFIの調査では、メディア教育を実践しているのは国語（英語）の教師にもっとも多いということである(Dickson, 1994)。我が国では、吉田ら(1981、1982、1983)及び坂元ら(1984、1985)の試みが、既存の諸教科とメディア教育との関連を初めて構造的にとらえようとしたものであった。ここで、学校の諸教科は、世界に対するわれわれの理解の枠組みを反映していよう。一方では、メディアによる表現もわれわれに対してさまざまな形で世界を制約的に再現してみせる。図3がその関係をごく一般的に示そうとした概念図である。

4. メディア教育のカリキュラムと実践

以上のように認識されたメディア教育の一般的課題は、学校教育のカリキュラムとしてどのように構成され、また、実際、どのような教育実践がなされてきただろうか。1980年代前半のものを中心にすでにいくつかのまとめ(坂元ら、1984; 1985、佐賀、1982a; 1982b; 1984など)があるが、ここでは、それらを代表すると思われるイギリス(とくにスコットランド)とフランスの例をとりあげてみよう。

スコットランドのカリキュラムと実態評価

イギリスにおけるメディア教育の実践の中心は、ロンドンとスコットランドであろう。ロンドンのBFI(英国映画機関)は、映画芸術の振興を目的とする準国家機関であり、メディア教育の分野でも教材開発や教員研修の提供によって全国的に影響を及ぼしている。スコットランドにおける中心機関は、SCET(スコットランド教育工学カウンスル)とSFC(スコットランド映画カウンスル)であり、両者と協力してグラスゴー大学とスターリング大学のメディア研究部門が充実している。SCETは、メディア教育を振興するために数々の報告書、手引書を刊行しているが、そのうち、「スコットランドにおけるメディア教育：カリキュラム概要の提案」(SCET, 1979)は、メディア教育普及の初期の段階で、初等中等教育でのカリキュラムを提示したものである。

そこからまず、初等教育での一般的目的を引用すれば、①マスメディアの存在とコミュニティ内でのメディアの基礎的な機能についての子どもの注意を促進することと、②テレビ、ラジオ、新聞、映画等の主要なメディア間の差異についての子どもの基礎的な理解を開発することである。また、その具体的目標は、①少なくとも2つの主要なメディアが実際に機能するしかた(たとえば、ラジオやテレビ番組の制作、新聞の発行)についての初歩的で実地的な知識を、既存の材料の利用、メディアの中で働く人の学級訪問、そしてもし可能なら、地域の新聞社、病院の放送サービス、教育カレッジのテレビ部門の見学等を通して子どもに与える、②音声テープの制作(たとえば、学校・学級のラジオ番組)、スライド・テープ作品の制作等の活動に子どもが参加できるようにする、③この活動によって、子どもにメディア制作に関する口頭、作文両方による討論のための特別の背景を与える、である。SCETはこれらの活動を独立した教科としてではなく、国語、美術、環境学習、算数、音楽、見学という領域の拡張として形成されることを期待した。一方、中等教育では、メディ

ア教育を中期的には独立教科として成立させることをめざしながら、当面、既存教科内での単元コースとして実施することを提案した。その一般的目的は、①メディアの人工的産物（テレビ番組、映画、新聞の報道など）に対する生徒の個人的反応をよりの確なものにすることができるようにする、②大衆との関連におけるメディアのさまざまな機能に関する生徒の注意を増大させる、③メディアが社会現実のさまざまな側面を提示する方法についての生徒の注意を増大させる、である。

この提案から数年後に、スターリング大学のデビッド・バッツ (Butts, 1986) は、スコットランド全土の中等学校を対象にして行ったメディア教育の実践状況の調査に基づいて、その問題点を指摘しているので要約してみよう。まず、メディア教育のカリキュラムへの位置づけについてである。バッツによれば、メディア教育の先駆者たちの主たる関心は、メディアに対する批判と分析にある。つまり、かれらの表現を借りれば、メディアの「神話を解くこと」、その「不透明さを示すこと」である。この関心に基づく教育実践は、教科を越えた一種の総合学習として扱われることが多い。また、このアプローチでは、メディア作品を観賞的に楽しむことやメディアを用いた創造力を高めることは軽視されがちである。多くの教師は、このような問題関心に理解を示すものの、それぞれの背景によって強調点を異にする場合がある。

ある英語（国語）の教師は、英語科でのメディア教育を実践しており、それを「文学教育の一環」として考える。ある現代社会の教師は、メディアの諸問題を現代社会の一側面として位置づける。そこで強調されるのは、メディアの「機能とサービス及びコントロール」である。別の美術の教師は、芸術における様式に着目して「視覚的リテラシー」を強調する。メディア教育のカリキュラムへの位置づけの問題は、このような実態に根ざしており、それをモデルとしてまとめれば、次のようになる。①既存の教科（英語、美術、現代社会など）のなかで教えられるコース、②教科間の、

あるいは複数の教科にわたるコース（コース・オーガナイザーによって調整され、いくつかの教科から参加する）、③メディア研究に力のある教師が教える独立選択科目。

これらのモデルは必ずしも相互に排除しあうものではなく、たとえば、次のような学年進行を採っている学校もある。教科に基づく学習—中等1年/2年、教科間の学習—中等3年/4年、独立選択科目—中等5年/6年。また、既存教科の枠内でメディアを教えることについては、賛否両論がある。一方では、メディア研究は本質的に学際的な概念を含むので、ひとつの教科では、その総合的な要素を扱うことはできないと主張される。他方では、教科を越えたコースを運営するには組織的な問題があり、現代社会や言語活動、視覚コミュニケーションのような文脈でメディアを扱うことに意義があると主張される。

次いで、メディア教育のコースの設計の問題である。それはまだ実験的な段階にあり、その背景には、コースの性格をどう把握するかの問題がある。バッツによれば、それは次の3つのアプローチに要約される。①分析的アプローチ：メディアを介したメッセージが構成され、伝達されるしかたを分析する。また一方では、マス・メディア機関と産業の機能に影響する政治・経済的要因を分析する。②批判的観賞アプローチ：メディア作品を文学作品や音楽、美術作品と同じように、創造的な作品として観賞し研究する。③実際の/創造的アプローチ：メディア制作の技法を、生徒がそれによって、メディア作品を創造するための実際的な技能を獲得するための手段として学ぶ。

このこととの関連で2つの問題が生じる。そのひとつは、これら3つのアプローチの教育的価値とは別に、そのそれぞれを等しく「メディア研究」と呼んでもよいのかということ。もうひとつは、これらの3つのアプローチがひとつのコースに統合される道はあるのか、またはそれらが別々に追及された方がよいのかということである。

また、実際の作業をコースのどこに位置づける

か、その技能はどれくらいのものかも問題になる。さらに、コース内の系列をどのように組み立てるかという問題も生じる。「総合的メディア研究コース」に最適の系列化はあるのか。これに関連して、演繹的アプローチと機能的アプローチのどちらを強調すべきか。つまり、理論的概念から導入してその実例を示すか、特定の成果を生む活動から始めて、理論の認識に至るかという問題もからんでくる。

さらに、メディア教育の目的にかかわる問題点も明らかにされた。すなわち、新しい分野では生じやすいのであるが、生徒にはコースの到達点がどこであり、その学習にどのような意味があるのかがわからないことがあった。学習成果の観点から、どの程度にまでメディア教育の目標群を設定すればよいのか。あるいは、それは目標の達成ではなくて、思考を深くすること自体を強調すべきなのだろうか。目標が設定されたとしても、それに対する信頼できる評価手段はあるだろうか。毎日の授業実践においては、メディア教育として対象にすべき事象にはこと欠かない。これは、その事象の教育的価値の問題や、生徒のさまざまな能力や成熟の段階の問題ともかかわってくる。ここで、理論的活動の場合にも実際の活動の場合にも、その活動が意味のある地点に至る前に、中途半端に終わってしまう危険がある。たとえば、生徒の制作技能が十分でない場合には、プロの作品の技法の意味の認識ができない。また、放送番組の量的な分析は典型的な活動であるが、それは、なぜ番組編成が特定の形でなされるのかとか、視聴者の趣向や行動に対する前提は何かといったことの認識に至らなければほとんど意味がない。メディア教育の潜在的な意義にもかかわらず、それは形骸化した教育活動に陥る危険もあるのである。

フランスにおけるメディア教育の20年

続いて、フランスの実態を国立教育研究所のローズマリー・メイヤー (Meyer, 1986) が「フランスにおけるメディア教育の20年」と題して報告し

ているので要約してみよう。フランスはメディア教育の萌芽であるとみなされるシネ・クラブの発生地であるが、論考では、テレビの開始以後を扱っている。すなわち、1949年にフランス国営のテレビが最初に放送され、この新しいメディアの教育的可能性に気づいたパリの一部の教師たちが、教具として使うために個人持ちのテレビ受像機を学校に持ち込んだ。かれらがフランスにおけるメディア教育の先駆者である。数年後に教育テレビ局長の H. ドュゼードが「教育テレビは、学校がテレビに合わせるのではなく、テレビが学校に出かけることを意味する」と述べ、先駆者たちの努力を讃えた。このことばは、教育システムのなかで生じるカリキュラムの問題とともに、テレビによるコミュニケーションに特有の様式を考慮すべきことを主張したものであった。

多くの試みがなされたなかで、ボルドーの教育情報センター (CRDP) が1965年に始めた活動がとくに注目された。人々と文化のかかわりを強調した「エデュカシオン・ポピュラレ」運動を背景にした「視聴覚コミュニケーションへの導入、Initiation a la Communication Audio-Visuelle」(ICAV) という実践である。ICAV は、宣伝や新聞、出版物などによって伝達されるイメージ形式についての総合的な学習を学校にもたらしした。記号学者のロラン・バルトやクリスチャン・メッツなどの援助を受け、記号学の諸概念が教育実践に応用された。コードやメッセージ、デノテーションやコノテーション、パラダイムやシンタックスなどの概念によって、イメージ形式が分析的にとらえられ、生徒の年齢と能力段階にしたがって批判技法が工夫された。ICAV は、生徒が積極的に参加し、自己の観点を表現することを促すことによって、テレビをはじめとする媒体を介したメッセージのすべての有意義な側面を生徒に認識させることをめざした。なお、1982年に筆者がボルドーを訪問した際、ICAV はその第2段階にあり、「イメージの世界」(CRDP Bordeaux, 1972) という教材群を利用していた。

他方、1970年代にかけて、ビデオ機器の発達が専門家でない者にも作品を作れることを可能にした。これは、地方都市を中心に、ビデオを使ったコミュニティー活動を促すことになった。種々の視聴覚機器や材料を集めたリソース・センターが地域に設立された。この傾向は教育にも影響を及ぼした。メディアと社会を結びつけ、学校をメディアの世界に対して開かれたものにするという認識が徐々に浸透していった。

1970年代の後半になると、テレビの社会的影響や文化的役割に関する関心が高まり、国立教育研究所も教師を対象とした全国調査を行った。国営テレビの「テレラマ」というシリーズでは、「教育とテレビ」「青少年のテレビ無しの生活」などの番組も放送された。親の団体の主催による全国的な会議も開かれた。このような状況を反映して、教育省などの先導により、文化活動基金の援助を得て、「若い能動的なテレビ視聴者 Jeune Tele-spectateur Actif」(JTA) というプロジェクトが開始された。プロジェクトの計画によれば、JTA は、テレビに対する「肯定的に批判的なアプローチ」であった (Pierre, Chaguiboff, and Chapelain, 1982)。青少年が批判的にテレビを受容する態度を形成することをねらうが、それはテレビを否定的に扱うことではなく、その利用をより有意義なものにするという、批判的態度の積極的側面を強調したからである。プロジェクト開始時に行われた共同研究の結果は次のようであった。

①子どもはテレビをたくさん見る。1978年の統計では、学校で過ごす27時間に対し、テレビを見るのは21時間である。その娯楽的価値を減ずることなしに、よい視聴習慣をつけるにはどうすればよいか。視聴から得られる大量の情報を上手に活用するにはどうしたらよいか。②テレビは子どもに共通の文化的経験をもたらす。高級な番組や教師が教育的に有用だと思う番組は、子どもたちを引きつけない。子どもが好むのは、アメリカの連続ドラマや日本の子ども向け番組、冒険もの、コマーシャルなどである。③理論的側面では、JTA

は、ピエール・シャフルが『伝達する機械』という著書で示した、テレビ番組の分析法に負うところが大きい。なかでも、コミュニケーションの「見える」関係と「見えない」関係という概念は有用である。④テレビに現われる会話は「社会的言明」とみなされ、意味論の方法を用いて、「それはどの見方から話されているか」という観点で分析される。⑤このプロジェクトでは、若いテレビ視聴者がどのように「生活しているか」を考慮に入れる。テレビ画面とその背後にあることがらとともに、青少年の生活の社会文化的要因を重視する。

JTA はフランス全土に11の実験地域を指定して、関係者の研修と青少年への教育実践を中心とした活動を展開した。この活動を通じて、教育者とメディア側の管理者や制作者がはじめて緊密な関係をもつことになった。2年間の活動の後、研究チームは、テレビとの関係で子どもたちに生じた変化について次のように評価した。まず、テレビについての知識の増加に加えて、視聴能力が向上した。子どもたちは、番組内容を越えて、メッセージの形態や表現の様式、そこからきわだってくる意味についても注目するようになった。また、視聴態度についても、番組の性格に関する探求的な態度が育ってきた (Pierre, Chaguiboff, and Chapelain, 1982)。

JTA は1982年はじめにパリで国際会議「批判的な若いテレビ視聴者をめざして」を開催（筆者も参加）し、その実験を翌年に終了した。報告書が関連省庁に提出され、その社会的成果として、教育のさまざまな部門で教師訓練のコースや教育実践が継続されていくことになった。また、教育省による学校の新しいカリキュラム基準にも、この実験の成果が反映されることになった。その一部を引用すれば次のようである。①小中学校向け「…読みの学習は、テレビ画面とマイクロコンピュータからによっても促進されることを忘れてはならない」、②カレッジ向け「教育は、それがメディアによって運ばれるものか否かを問わず、文化状況におけるイメージの存在を考慮に入れなければな

らない。そこで、受動的な視聴と操作を避けるために、生徒は、自分が接するイメージをいかに受容し分析し解釈するかを学ぶべきである。また、イメージを創り、それを構成する仕方、ことばと一緒に用いてそれを豊かなものにする仕方も学ぶべきである」、③リサーチ向け「すべての視聴覚教材を使うことによって、教師はカレッジで修得したイメージについての知識を拡張し深めることができる。生徒はイメージの性格になじみを増し、その豊かさと多様な意味を発見できるようになる。」

このように、JTAの実験は、メディア教育の対象とするメディアのなかでも中心的なテレビに焦点化したものである。その点で、アメリカにおける「批判的テレビ視聴」プログラムと類似するが、それを国家的規模で推進したという特徴がある。

5. グリェンバルト宣言とそれ以後

ユネスコにおいても、この間、メディア教育は継続した関心事であった。1977年の報告「教育におけるメディア・スタディーズ」の翌年には、ユネスコがフィンランドのシルカ・ミンキネンに依託した中等学校対象の「マスメディア教育の一般的カリキュラム・モデル」(Minckinen, 1978)が刊行されている。これは、メディア教育の扱う対象を社会的存在であるマスメディアにしばったもので、そのモデルには、つぎの3つの目標が含まれる。

①認知的な目標：マスメディア教育は、社会の文化的、政治的、社会・経済的、技術的活動の要素としてのマスコミュニケーションに関する科学的研究に基づく情報を生徒に与えなければならない。マスコミュニケーションと現実世界との関係、マスコミュニケーションが用いる表現の手段、そのようなコミュニケーションが影響を受けるプロセス、マスメディアに影響を与えるよう市民に開かれた機会などに関する知識が与えられるべきである。②技能に関する目標：マスメディア教育は、生徒の人格を全体として豊かなものとするため

に、メディアを利用する正しい習慣を形成する訓練を促進しなければならない。これには、マスコミュニケーションの適切な利用への集中、メディアの産物の適切な選択、それらの産物から情報を選ぶ能力、マスコミュニケーションの状況の理解、芸術観の形成からもたらされる喜びの獲得、自分の意見と世界観の形成などが含まれる。③情意的な目標：マスメディア教育は、望ましい質のコミュニケーションを評価し、使用する態度と、単に入手しやすかったり、効果的に宣伝されているという理由だけでモノを受け入れようとはしない態度を開発すべきである。同時に必要なのは、民主的なコミュニケーションのために積極的なこと、マスコミュニケーションによって提起される緊急の問題に一定の距離をおいてみること、討論などの場面で、よく準備された意見を表明し、さまざまな事実と観点を基礎に、自らの意見を修正し再評価する能力を形成することなどである。

メディア教育に対するユネスコの関心をさらに明瞭に示したのは、1982年1月、ドイツ・ミュンヘン郊外のグリェンバルトにあるFWU（ドイツ教育・学術映画機関）を会場にユネスコが主催した「マスメディアの利用における公衆の教育に関する国際会議」であった（日本からは坂元昂・当時東京工業大学教授が参加）。これは、先のフランスJTAの国際会議の数日後に開かれたものである。会議の目的は次の2点であった。①メディア教育に関する実験的試みと考え方についての事実と情報、そしてより一般的には、教育とコミュニケーションの関連についての情報を集め検討する。②メディア教育を発展させ、教育におけるメディアの意識的な利用を促進するために採られるべき方策を明らかにする。ここには、伝統的なメディアについての教育への問題関心のなかに、より一般的なコミュニケーションと教育との関係、また、教育のなかで利用されるものとしてのメディアへの関心も含まれていることが見てとれる。

この会議は、「メディア教育に関するグリェンバ

ルト宣言」(本稿付録に収める)を採択して終わったが、そこには、テレビ、映画などの伝統的メディアだけでなく、衛星放送、ケーブル・ネットワーク、ビデオディスクのような新たなメディアへの言及も見られる。さらにユネスコは、グリュンバルト会議での報告と討議を中心として、新たな論文も加えた報告書「メディア教育」を1984年に刊行した(UNESCO, 1984)。1980年代に入ってからメディア教育の理論と実践を知るのに貴重な報告書なので、その序文の論旨を以下にまとめてみよう。

ユネスコ「メディア教育」(1984) 序文の論旨

教育は、孤立し閉じられたシステムではなく、社会や人間に変化をもたらす多くの現実によって影響される。その流れは毎日のあふれる情報のなかに埋もれがちであるが、これを明確にして、教育の発展にどのようにかわるかを見極めることは、各国の研究機関や教育問題を担当する国際機関にとって優先的な課題である。最近に生じた諸傾向のうち、情報とメディアの問題は避けられないものである。すなわち、教育は、コミュニケーション・メディアに関するさまざまな観点と、その運ぶ大量の情報の内容を考慮に入れて、若い人々が自らの役に立つようにどのようにメディアを活用するかという学習を提供すべきだという要求である。

コミュニケーション・メディアの広範な存在と、その運ぶ情報の増大する影響力によって、人々はその肯定的な側面と同時に、ときに有害な影響があることに気づいた。現代人はさまざまな所から発せられる実に多様な情報の網の目の中に埋め込まれている。新聞、テレビ、ラジオ、映画、ポスターなど、それらはコミュニケーションの媒体というだけでなく、現実の環境をも形成している。それらは思考を条件づけ、しばしば、行動を決定させる。教育システムはこれらの現象に直面して、明瞭に輪郭が描かれなければならない。メディアが運ぶ際限のないメッセージを教育はいかに利用

し、使いこなすことができるか。そして必要な場合には、それらがもつ青少年の思考と行動への安易な影響を打ち消し、逆にメディアをどのように教育的な存在にできるか。これはきわめて困難な問いであるが、われわれがまさにコミュニケーション社会にしながら、子どもたちは、これまでそれに準備させられることなく、これからも生きていかなければならないということを十分に認識する必要がある。

もちろん、教育機関はすでにラジオやテレビ、他のマルチメディア・システムなどを用いており、その傾向はますます強まっている。しかし問題は、手段としてのそれらの利用よりも、世界のなかで、青少年に対する二つの情報源が共存していることである。ひとつは学校であり、そこでは書物と文字が用いられて、学年という段階ごとに別々の教科が並べられている。それに対してあらゆる場所にあるのが、メディアという「もうひとつの学校」である。その技法や提示様式、そして内容さえが、学校のそれとはきわめて異なり、知性と感性と道徳とを、教育が追及する目標とは必ずしも合致しない深い影響下に置くのである。

読むこと、しかも批判的に読むことを学ぶ必要性は誰も否定しない。ではなぜ、用心深く視ることや聴くことを学ぶことを無視しなければならないのか。精神の訓練は、想像力の教育によって補完すべきである。現代におけるコミュニケーションの新しい様式のなかで青少年を訓練する最善の方法は、それに特有の「言語」を用い、それを「読み、書き」することをかれらに教えることである。若い人々に、コミュニケーションとメディアについて教えることが大切なのである。この潮流は、1973年に国際映画テレビジョン協議会によって、「メディア教育」として定義された。この定義は、1979年のユネスコ会議によってさらに強力なものにされた。

これらの定義によって、問題とチャレンジは明らかである。メディア教育の課題に取り組むためには、教育とメディアという二つの分野が、いか

に調和のとれた相互補完的な役割を果たし、協力しあえるかが最大の課題である。教育者の役割とメディア人の役割は何か。公共組織のどの部門が、生涯学習の要素としてのメディア教育に主要な責任をもつべきか。メディア教育はどのように一般教育と統合されるか。—これらに加えて、さらに実際的な多くの問いが生じてくる。

6. 考察と展望：メディア教育の新たな段階へ

評価の問題

メディア教育の課題がこのように認識され、世界の多くの場所で実践されるようになったが、問題のひとつは明らかに、その成果がどのように評価されるかである。しかし、先のスコットランドでの議論 (Butts, 1986) も示すように、それは容易ではなく、メディア教育実践の評価を報告した論文は少ない。そのなかで、アメリカが中心の「批判的テレビ視聴」のカリキュラムの評価については、ヴォーイスとヴァンデルヴォートのレビュー (Vooijs and Van Der Voort, 1990) があり、メディア教育の概念を吟味するためにも有用である。その主な結論は次の3点にまとめられる。

①一般的なテレビ・カリキュラムの効果：吟味された5つのカリキュラムは、テレビについての事実に知識の獲得という面では成功している。小学校の低学年でもテレビについての知識を増やすことができることが示された。しかし、テレビの内容についての子どもの知覚や態度に対する効果は明確ではなかった。テレビ内容が現実的であると感ずる程度がカリキュラムの実践によって減ぜられるという期待は支持されなかったし、ある研究では、子どもたちの人種についての態度も変らなかった。

②コマーシャルについてのカリキュラムの効果：6つの研究が吟味され、どの研究でもテレビCMの説得的意図とそのための技法についての子どもの注意と理解を高めるのに、それぞれのカリ

キュラムが効果的であることがわかった。また、すべてのカリキュラムが、CMについての懐疑心を高めるのに成功した。しかし、その効果はより年少の児童の場合に限られていて、年長児における変化はごく小さい。講義、討論、ロールプレイという教授法の違いに関する結果は一貫していない。

③テレビの暴力についてのカリキュラムの効果：7つの研究（アメリカが3、オランダが4）が検討されたが、アメリカの研究では、暴力的番組に対する子どもの現実らしさの知覚を減少させることはできなかった。オランダの研究では、実際の警察官が現実の立場からテレビ番組中の暴力行為について語るビデオを見たあとで、子どもたちは類似の番組から非現実的な描写を探し出す訓練を受けた。この実践はテレビと現実の違いについての知識を増し、番組の現実らしさの知覚を減少させた。

以上のように、批判的テレビ視聴カリキュラムの効果は一貫していないが、ひとつ明らかな傾向は、テレビに関する知識の習得に比べ、テレビに対する態度の変容は容易ではないということである。この傾向を踏まえて著者らが強調するのは、批判的テレビ視聴の能力を一般的な認知能力と結びつけ、人間の「批判的思考能力」と関連づけて、その性質を明らかにすることである。

なお、この観点からは、伝統的メディア教育に内在するひとつの問題も浮上するように思われる。すなわち、メディアという媒体に着目するところから、そのような批判的思考能力は育つだろうかという問題である。それはむしろ、特定の内容に即して、あるいは、メディア自体に着目するよりも、文学や科学、芸術や社会についてより深く理解することをとおして形成されるのではないか。しかし、メディアはつねに種々の特定の内容を伴って経験されるのだから、媒体と内容を区別することは実際は困難である。これはメディア教育の抱えるジレンマであり、明快な解決を得ることは容易ではないが、少なくともそのジレンマを

意識しつつ、メディア教育の実践も評価もなされる必要がある。

新たな情報技術の影響

一方で、メディア教育に関するこれまでの伝統的理解は、現在、急激に発展・普及しつつある新しい情報技術の存在によって影響を受けている。それらの技術の中心となっているのはコンピュータである。そのデジタル技術によって、これまでのメディアの融合化が進み、同時に情報チャンネルの多様化の現象も見られる。また、コンピュータは急速に社会的なコミュニケーション・メディアとして用いられつつある。メディア教育は、テレビや映画という伝統的メディアの周囲における技術環境の変化によって、その外側から変容を迫られているといえよう。この方向からの影響には、少なくとも二つの側面があると思われる。ひとつは、新しい技術の利用技能の習得という側面である。コンピュータは従来のメディアに比べると、より道具としての性格が強く、それを使うための技能の習得が必要である。この観点からは、コンピュータ・リテラシーの技能的要素をメディア教育の新たな内容として採り入れるという判断もあり得る。しかしその際、現在必要とされる技能が、インターフェイス技術の進歩によって将来は不要となる可能性があることに留意すべきであろう。

第二の側面は、コンピュータ、特にそのネットワーク利用の社会性である。伝統的メディア教育は、社会におけるメディアの機能について批判的な態度を育成することを強調していた。その観点からは、コンピュータの社会的メディアとしての存在を考慮の外に置いておくことはできない。メディア教育の新たな課題として、上の技術的側面以上に、コンピュータと社会・人間とのかかわりについて扱う必要があるという判断がここから生じる。特に著作権やプライバシー、「ハッキング」や「ネチケット」などの問題も含む「コンピュータ倫理」がそこでは重視されよう。

これらの外在的側面に加えて、より内側から、

メディア教育の変容を促す要因もある。それは、批判的テレビ視聴カリキュラムの評価から得られた結果が示唆するように、メディア教育の分野が人間の「批判的思考能力」そのものを問うようになれば、知的ツールの利用による人間の認知的能力の拡張の可能性と大いにかかわるからである。サロモンら (Salomon, Perkins, & Globerson, 1991) が論じるように、ある種のよくデザインされたコンピュータ・ソフトは、知的ツールとして人間の認知的作業を部分的に分担し、それと人間が「知的パートナーシップ」をもつことによって、人間の知的能力が拡張される可能性がある。このような知的ツールと人間との新たなかかわりという観点から、メディア教育の目的と内容をとらえなおす必要が生じるだろう。つまり、伝統的メディア教育は、教育における手段としてのメディア利用とは区別され、メディアについての教育、メディア自体を内容または目的とする分野として成立してきたが、人間と協業する知的ツールとしてのメディアという視点を得たことに伴って、この手段と目的に新たな関係が生じたと考えるべきだろう。しかし、この視点はすでに、先の図1における第2の事態に含まれていたものである。それは学習者がメディアと「ともにある」事態であった。コンピュータという知的ツールがこの事態のなかで重要な位置を占めるようになったことを、メディア教育の新たな概念化では考慮する必要がある。

その観点からは、伝統的メディア教育が強調してきた批判的態度に含まれるより肯定的ないし積極的な側面を再評価することも重要である。つまり、メディア教育の眼目は無目的なメディア批判にあるのではなく、批判的吟味をとおしたメディアのより健全で有意義な利用にある。そこには、メディアを思考、表現の道具として活用することだけではなく、メディア作品に品質を求め、優れた作品を観賞する力を育成するという目標も含まれよう。しかし同時に、メディアに対する批判的吟味そのものを成熟させ、新たなメディア教育概

念に統合することも重要である。これは特にデジタル技術の利用に関して期待され、知的ツールとの協業による認知的拡張の可能性とともに、認知的退化のおそれにも注意を払い、その利用場面の性質を明らかにしていく必要があろう。そのような観点で、たとえば Saga (1997) は、ウォルター・オングによるオーラリティとリテラシーの比較分析、及び、ハイデガーの現存在分析と技術論をふまえて、デジタルなシンボル活動の性質を認識する初期的な作業を行っている。

以上、メディア教育の評価の問題、媒体と内容のかかわり、新たな情報技術の影響、知的ツールとの協業の意義、批判的吟味の意義という側面にわたり、メディア教育を新たに概念化するために必要と思われる視点をあげた。これらを列記すると、メディア教育の状況は混沌としているように見える。また、我が国では、一部の熱心な実践を除き、伝統的メディア教育がほとんど不在であったという実際的事情がある。つまりたとえば、「テレビの見方」について自覚的に教えることなしに、我が国の「テレビ文化」は成立している。そのような基盤の上で、メディア教育を概念的に拡張することにどのような意義があるのかという困難な問いもここから生じてくる。

最後に、本稿では、メディア教育の最近の実践の動向とその評価研究については触れることができなかった。イギリスの実践的側面については佐賀(1996)、北米についてはホブス(Hobbs, 1994)やメディアリテラシー研究会(1997)、評価研究についてはメサリス(Messaris, 1994)などの文献が管見に入っている。これらの動向、また、我が国におけるこれまでのメディア教育の実践と研究の成果と反省を踏まえ、メディア教育の変容にかかわる上の視点をも考慮して、新たにその概念化を定義の形で示すことは本稿以後の課題としたい。

文 献

AECT (1972) *Visual Literacy: A Way to Learn- A Way to Teach*, Association for Educational Com-

- munications and Technology, Washington DC.
- Bennett, S. (1977) Media education in Western Europe: France, In *Media Studies in Education, Reports and Papers on Mass Communication*, No. 80, UNESCO, 12-20
- BFI (1989; 1991) *BFI's Curriculum Statements on Primary and Secondary Media Education*, British Film Council, London.
- Butts, D. (1986) Concepts, Curriculum and Classroom Practice: Some Issues for Consideration, *Educational Media International*, 23(2), 48-51.
- CRDP Bordeaux (1972) *Le Monde des Images: Initiation a la Culture Audio-Visuelle*, Serie II.
- Dickson, P. (1994) *A Survey of Media Education in Schools and Colleges*, British Film Council, London.
- Himmelweit, H, Oppenheim, N, and Vince, P. (1958) *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*, Oxford University Press, London.
- Hobbs, R. (1994) Pedagogical issues in U.S. media education, In S.A. Deetz (ed.) *Communication Yearbook/17*, Sage, 453-466.
- IFTC (1973) Definition of Media Education, International Film and Television Council, Paris. (as quoted in UNESCO, 1977)
- IFTC (1979) Definition of Media Education, International Film and Television Council, Paris. (as quoted in UNESCO, 1984)
- IVLA (1982) *Curriculms in Visual Literacy*, Iowa State University Research Foundation.
- メディアリテラシー研究会 (1997) メディアリテラシー、日本放送労働組合
- Messaris, P. (1994) Does TV belong in the classroom?: Cognitive consequences of visual 'literacy', In S.A. Deetz (ed.) *Communication Yearbook/17*, Sage, 431-452.
- Meyer, R. (1986) Twenty years of media education in France, *Educational Media International*, 23(2), 67-71.
- Minnkinen, S. (1978) *A General Curriculum Model for Mass Media Education*, ESCO and UNESCO.
- Pierre, E., Chaguiboff, J., and Chapelain, B. (1982) *Les Nouveaux Telespectateurs: de 9 a 18 ans entretiens et analyses*, Institut National de l'Audio-visuel.
- Radcliffe, P. (1979) Media Studies Association,

- Visual Education*, February Issue.
- 佐賀啓男 (1982a) メディアについて教えているいくつかの国々、放送教育、8月号、28-31。
- 佐賀啓男 (1982b) メディア教育資料解題、視聴覚教育、8月号、28-31。
- 佐賀啓男 (1984) メディアとともにある世界とメディア教育の実践、電子通信学会研究会報告、ET84-3、25-30。
- 佐賀啓男 (1996) 「メディア教育」は成功したか失敗したか：(その1) 西暦2000年のカリキュラム；(その2) BFIの果たす役割；(その3) BFI実態調査の結果、視聴覚教育、50(9)、91-91；50(10)、48-49；50(11)、42-43。
- Saga, H. (1997) Digital mode of learning in distance education: a critical view, *Paper presented at the 18th ICDE World Conference*, Conference Papers CD-ROM, The Pennsylvania State University, USA.
- 坂元昂・教育システム研究会 (1984) メディア教育のカリキュラム開発、放送文化基金・教育システム研究会
- 坂元昂・教育システム研究会 (1985) メディア教育のカリキュラム開発、放送文化基金・教育システム研究会
- Salomon, G., Perkins, D.N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies, *Educational Researcher*, 20(3), 2-9.
- SCET (1979) *Media Education in Scotland: Outline Proposal for a Curriculum*, Scottish Council for Educational Technology, Glasgow.
- SEFT (1982) *Screen Education*; a quarterly journal, Society for Education in Film and Television, No. 40(なお、この号以降から同誌は雑誌Screenに統合された。)
- UNESCO (1964) *Screen Education: Teaching a Critical Approach to Cinema and Television, Reports and Papers on Mass Communication*, No. 42
- UNESCO (1977) *Media Studies in Education, Reports and Papers on Mass Communication*, No. 80
- UNESCO (1982) *Grunwalt Declaration for Media Education*. (この会議に日本代表として参加された坂元昂氏がもちかえられた資料による一記して感謝いたします)
- UNESCO (1984) *Media Education*, UNESCO.

- Vooijs, M.W. and Van Der Voort, T. (1990) Teaching television: The effects of critical television viewing curricula, *International Journal of Educational Research*, 14(6), 543-552.
- 吉田貞介・宗末勝信 (1981) 映像教育におけるカリキュラム研究(1)、金沢大学教育学部紀要、第30号、157-177。
- 吉田貞介・岡部昌樹 (1982) 映像教育におけるカリキュラム研究(2)、金沢大学教育学部附属教育工学センター教育工学研究、第8号、41-48。
- 吉田貞介・宗末勝信 (1983) 映像教育におけるカリキュラム研究(3)、金沢大学教育学部附属教育工学センター教育工学研究、第9号、67-81。

付 録

メディア教育に関するグリュンバルト宣言 (UNESCO, 1982) 全訳

われわれはメディアが広く浸透している世界に生きている。テレビを見、新聞や雑誌を読み、レコードをかけラジオを聴くことにより多くの時間を費やす人々が増えている。たとえばいくつかの国では、子どもたちはすでに、学校にいる時間よりも多くの時間をテレビを見てすごしている。

メディアの疑うことのできない力をただ非難したり追認するのではなく、われわれは、現実のものとなったそれらの重要な影響や、世界のあらゆる面にそれらが浸透していることを認めるべきだし、今日の世界の文化の一要素としてのそれらの重要性を評価する必要もある。開発の過程にあるコミュニケーション技術とメディアの役割は過小評価されてはならず、社会への市民の積極的な参加のための手段としての機能も過小に見られるべきではない。政治システムと教育システムは、市民にコミュニケーションの現象への批判的な理解力を育てることを自らの義務として認識する必要がある。

残念ながら、メディア教育あるいはコミュニケーションのための教育を推進することは、組織的な教育でも非組織的な教育でもほとんど行われていない。教育機関が提供する教育的経験と人々が生きる現実の世界との間のギャップが驚くほど大きいことが非常にしばしばある。しかし、責任ある市民性を育てるものとしてのメディア教育に関する議論が現在では困難であるとしても、ごく近い将来には、衛星放送や双方向ケーブルシステム、テレビデータシステム、ビデオカセット、ビデオディスクのようなコミュニケーション技術の発展に伴って、それらの開発がもたらすメディア消費の選択の幅が著しく増大し、その議論は抑

えきれないものとなるはずである。

責任のある教育者はこれらの発達を見逃さないだろうし、かれらの生徒とともにそれらを理解し、それらがもたらす双方向コミュニケーションの急速な発達や、ひき続き起こる情報とそれへのアクセスの個別化のような事態の意義を明らかにしようと努めるだろう。

このことは、マスメディアによる異文化間の情報と思想の流れが文化的アイデンティティーに与える影響を過小評価することではない。学校と家庭は、若い人々を、強力な映像とコトバと音響に満ちた世界に生きるための準備をさせる責任を共有している。子どもも大人も、これら3つのシンボル・システムのすべてを読み取れるようになる必要があるし、このことは教育上の優先順位に何らかの再評価を求めることになるだろう。そのような再評価は、言語とコミュニケーションの教育に統合的なアプローチをもたらすはずである。

メディア教育は、両親、教師、メディア側の制作者と意思決定者のすべてが、聴取者、視聴者、読者の間に批判的な注意力をより大きく育てることにそれぞれの役割をもっていることを認識したときに、もっとも効果的になろう。教育システムとコミュニケーション・システムがより大きく統合されることが、疑いもなく、より効果的な教育への重要な一歩となるだろう。

したがって、われわれは次のことを関係諸機関に呼びかける。

1. 就学前教育から大学レベル、そして成人教育における包括的なメディア教育の諸プログラムを開始し援助すること。それらの目的は、エレクトロニクス・メディアと印刷メディアの利用者に批判的注意力の成長を促し、そのことによってより大きな能力を育てることを促す知識と技能と態度を開発することである。理想的には、そのようなプログラムはメディアの作品分析、創造的な表現の手段としてのメディアの利用、そして、利用できるメディアのチャンネルの効果的な活用とそれへの参加を含むべきである。

2. 教師と介在者の両者のために、メディアについての知識と理解を増す訓練コースを開発し、かれらを適切な教育方法—それは多くの生徒がすでに断片的ながらかなりもっているメディアについての知識を考慮に入れることになるが—で訓練すること。

3. 心理学、社会学、コミュニケーション科学のような領域から、メディア教育に資する研究・開発の活動を刺激すること。

4. メディア教育における国際的な協力を促進することをねらってユネスコにより着手され、実施が期待されている諸活動を支持し強化すること。

(1998.1.6 受稿 1998.5.15 受理)

An Outline of the Conceptual Change in Media Education

Hiroo Saga

'Media Education' refers to teaching and learning about media rather than teaching and learning by or with media. This conceptualization is based more on educational practices than scientific research on media in education, and is typically expressed in the definition by the International Film and Television Council (IFTC), an organization under UNESCO. At the initial stage of the development of media education, teachers focused mainly on film and television, their influence upon us, and our abilities to face them critically. However, this traditional understanding of media education is now affected by the rapid growth of new information technologies, especially the computer and its world-wide networking. After reviewing a short history of the practices of media education with its conceptual changes toward the present, this paper elaborates on the need to establish a new concept of media education which will include both traditional and newer media, and will integrate creative, imaginative, and reflective use of these media, as well as their critical reception.

Keywords

media education, visual literacy, critical television viewing, audiovisual education, educational technology